Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro ISN : 9486
Centre d'intérêt : 570

Jomphe, Annie

La modification des attitudes des directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique / par Annie Jomphe. -- [Trois-Rivières?] : A. Jomphe, 1989
iv, 95 f. ; 28 cm

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation, Administration scolaire". Bibliogr. : f. 89-90

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation. Administration scolaire

Descripteur(s) : Supervision de l'enseignement

Le but de cette étude est de présenter un plan d'intervention qui vise à modifier les attitudes d'un groupe de directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique. En premier lieu, on précise, à la lumière d'un cadre théorique, la nature des attitudes et les principes et conditions qui permettent leur apprentissage et leur modification. En deuxième lieu, on présente de façon opérationnelle certains principes théoriques dans un plan d'intervention. Finalement, on a appliqué ces principes lors de la tenue d'une session de perfectionnement portant sur le thème de la supervision pédagogique.

Type de document

9486

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA MODIFICATION DES ATTITUDES DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE À L'ÉGARD DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

par

ANNIE JOMPHE

Programme de maîtrise en éducation
(administration scolaire)

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

décembre 1989

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous voudrions exprimer quelques remerciements.

À monsieur Luc Girard, notre directeur de recherche, pour sa patience, son écoute et ses judicieux conseils. Un merci tout particulier pour avoir encouragé et soutenu notre apport à l'élaboration d'une session de perfectionnement s'adressant à des directeurs et directrices d'école; expérience qui fut des plus enrichissantes.

À nos collègues et ami(e)s étudiant(e)s, avec qui nous avons pu partager certaines angoisses, inquiétudes et joies inhérentes à ce genre de travail. Merci pour les discussions qui nous aidèrent à préciser et structurer nos idées.

Enfin, à nos proches et parents qui ont su créer, par leur encouragement et support, des conditions facilitantes permettant de mener à terme ce travail. C'est d'ailleurs à ces derniers que nous dédions le fruit de ce dur labeur.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS....ii

TABLE DES MATIERES....iii

LISTE DES FIGURES....iv

INTRODUCTION....1

CHAPITRE I: Problématique....3

1.1 Situation du problème....4
1.2 Identification du problème....24
1.3 Importance de la recherche....26
1.4 Objectifs de la recherche....28
1.5 Limites de la recherche....29

CHAPITRE II: Cadre théorique....31

2.1 Les attitudes: un bref survol des théories....32
2.2 Les attitudes vues sous l'angle du béhaviorisme paradigmatique....36
2.2.1 Les niveaux du béhaviorisme paradigmatique....37
2.2.2 La nature et le rôle des attitudes....42
2.2.3 L'apprentissage des attitudes....45
2.2.4 La modification des attitudes....52

CHAPITRE III: Plan d'intervention....58

3.1 Description du cadre de l'intervention....60
3.2 Planification de l'intervention....62
3.3 Présentation de l'intervention....64

CONCLUSION....71

APPENDICE A: Activité 2: La supervision, une fonction centrale....76

APPENDICE B: Deux questionnaires....85

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES....89

LISTE DES FIGURES

Figure 1: L'apprentissage classique de premier niveau..... 46
Figure 2: L'apprentissage classique d'ordre supérieur..... 48
Figure 3: L'apprentissage instrumental..... 49
Figure 4: L'apprentissage classique voilé..... 50

INTRODUCTION

Au gré des années, il est intéressant de constater à quel point le discours scolaire fluctue en fonction de certaines réalités. Ainsi les années 70 furent-elles marquées par un souci de changement. À cet égard, une notion couramment véhiculée était celle de "nouveauté": nouveaux programmes, nouvelles méthodes et stratégies pédagogiques, etc.

La réalité d'aujourd'hui est, quant à elle, empreinte d'une visée commune à bon nombre de pays occidentaux, celle de l'excellence. À cet effet, l'une des notions véhiculées par plusieurs intervenants du milieu scolaire est la supervision pédagogique reconnue par divers auteurs comme une fonction de gestion pouvant nous engager dans cette voie. Or, bien que cette dernière fasse partie du discours fréquemment utilisé, il semble qu'elle ne soit pas intégrée aux pratiques courantes de l'ensemble des directions d'école.

La présente recherche origine de l'observation de cette situation. Elle vise principalement à étudier un phénomène qui pourrait contribuer à rendre plus présente la fonction de supervision pédagogique dans nos écoles, soit

la modification des attitudes des directeurs et des directrices d'école à l'égard de celle-ci.

Le premier chapitre situera de façon plus concise le problème à l'étude, de même qu'il en présentera l'objet, les limites et l'importance. Le second, fera l'examen de la notion d'attitudes sous l'angle de leur nature, de leur rôle et des mécanismes qui en permettent l'apprentissage et la modification. Enfin, le dernier chapitre présentera un plan d'intervention qui vise à modifier les attitudes d'un groupe de directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique. Ce dernier sera élaboré à partir de certains principes issus du cadre théorique

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est consacré à une présentation détaillée de la problématique de cette recherche. Il a pour objet principal de circonscrire l'origine, le contenu et la portée du présent travail. Cet exercice se concrétisera à travers cinq volets.

Ainsi, le premier volet s'attarde à décrire le contexte d'où émerge le problème à l'étude de la présente recherche. Ce problème, de même que la question de recherche, seront identifiés dans un deuxième temps.

Il sera question, dans un troisième temps, de discuter de l'importance attribuée à cette recherche. Le quatrième volet, quant à lui, précisera les objectifs de la recherche, alors que le cinquième en fera de même à l'égard des limites qu'elle comporte.

1.1 SITUATION DU PROBLÈME

Une observation, même superficielle, des événements actuels se déroulant sur la scène scolaire démontre l'existence d'un ensemble de malaises de divers ordres.

Cette année 1989 fut particulièrement propice à faire ressortir ces malaises avec plus d'acuité car elle coïncide avec le vingt-cinquième anniversaire d'un rapport qui donna lieu à un bouleversement au sein du système scolaire québécois, soit le Rapport Parent.

En effet, nombreuses furent, au cours de cette année, les déclarations et réflexions de divers intervenants du milieu scolaire à cet égard. Or, de ces déclarations, il est possible de dégager certains constats pouvant servir d'assise ou de point de départ à la présentation et à l'analyse d'un problème particulier relevant du secteur scolaire.

La **première partie** de ce volet exposera donc deux constats majeurs puisés à travers ces déclarations.

La **deuxième partie** traitera, quant à elle, de la supervision pédagogique comme pouvant constituer, selon divers chercheurs, une solution possible pour faire face au défi que devra relever le système scolaire au cours des années à venir.

La réforme Parent, 25 ans après: deux constats majeurs...

Instituée en mars 1961, la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus connue sous le nom de la Commission Parent, constitue l'élément majeur de l'histoire récente de l'éducation au Québec.

Rappelons que le rapport issu de cette vaste enquête proposait une réorganisation complète du système d'éducation et mettait de l'avant une multitude d'idées nouvelles pour l'époque.

Ce rapport allait faire de l'éducation une priorité nationale; le gouvernement investirait en fait, au cours du quart de siècle suivant, des sommes importantes et consacrerait des efforts considérables dans la réalisation des recommandations de ce rapport.

Premier constat: "L'idéal du Rapport Parent n'a pas été atteint"

Comme le soulignait récemment le ministre de l'éducation de l'époque, monsieur Paul Guérin-Lajoie (Journal Le Soleil, 15 avril 1989), bien que certaines réformes mises en place aient permis l'incontestable évolution du système scolaire québécois, il semble néanmoins que l'idéal du rapport Parent n'ait pas été atteint. Selon lui, la réforme scolaire des vingt-cinq dernières années a conduit à une grande faiblesse de la formation générale des jeunes et à une recherche trop agressive de la spécialisation. Écoutons-le à ce propos:

> *"On se rend malheureusement compte que sur le marché du travail, les jeunes qu'on accueille n'ont pas la formation générale leur permettant de travailler sur des concepts."*
> (Journal Le Soleil, 15 avril 1989)

De plus, les résultats de divers travaux effectués par certains organismes et groupes de tâches, au cours des années 80, semblent donner raison à ce premier constat puisqu'ils tendent à démontrer l'existence d'un ensemble de problèmes relatifs au milieu scolaire.

A titre d'exemple, le ministre de l'éducation recevait, en 1984, un avis du Conseil Supérieur de l'éducation concernant la condition enseignante. Une constatation générale se dégage de cet avis:

> L'existence d'un certain malaise et essoufflement chez les enseignants peut être en grande partie attribuable aux nombreux changements qui ont eu cours dans le système scolaire rendant la tâche d'enseigner beaucoup plus lourde et complexe que la population ne peut le croire.

Etaient identifiés comme principaux problèmes ou facteurs affectant qualitativement et quantitativement la tâche des enseignants:

- l'augmentation du temps moyen d'enseignement;
- le nombre accru d'élèves à voir par groupe et de groupes lui-même;
- les rythmes et les modalités des changements pédagogiques;
- le nouveau type d'évaluation des apprentissages nécessitant un suivi serré;
- l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Autre exemple, les États Généraux de 1986, réunissant plus de six mille personnes impliquées dans le réseau d'enseignement primaire et

secondaire, furent précédés par un certain constat d'échec de l'école québécoise à divers égards.

Outre les problèmes relatifs à la tâche des enseignants précédemment identifiés, d'autres faiblesses ressortirent des différentes discussions, notamment:

- une maîtrise insuffisante de la langue maternelle;
- des difficultés au niveau de l'évaluation des résultats;
- un non-respect des différences individuelles

De plus, tout en supportant les convictions du Conseil Supérieur de l'éducation à l'effet que certains des maux qui accablent le système d'éducation puissent être en partie attribuable aux changements opérés en son sein, plusieurs artisans des Etats Généraux stipulèrent que ces changements, simultanément trop nombreux et trop rapides, furent l'objet d'une planification souvent insuffisante et furent inadéquatement supportés par des ressources humaines et des moyens technologiques appropriés.

Ainsi donc, l'existence d'un écart entre certains grands principes issus des recommandations du Rapport Parent et la réalité des pratiques quotidiennes des acteurs du système scolaire semble évident pour plusieurs.

Deuxième constat: Le défi des années à venir: qualité et excellence

Tout en reconnaissant que les québécois et québécoises aient réalisé un énorme progrès en matière d'éducation depuis les vingt-cinq dernières années, il faut toutefois se rendre à l'évidence qu'il faudra mettre les bouchées doubles, au cours des prochaines années, car la formation n'est pas encore à la hauteur des attentes. En effet, une lecture des différents problèmes précédemment identifiés laisse supposer que nos institutions scolaires sont confrontées à un impératif, tant gouvernemental que sociétal, soit celui d'améliorer la qualité de l'éducation. Écoutons le ministre Claude Ryan à ce propos:

> *"...maintenant que nous avons les structures capables de recevoir à peu près toute la population qui veut s'éduquer et s'instruire, il faut s'assurer que les services offerts seront d'une qualité sans cesse plus élevée.*
>
> *Le défi de la nouvelle génération - celle du deuxième quart de siècle après le Rapport Parent - sera celui de la rigueur et de la qualité."* (Journal Le Soleil, 17 avril 1989)

En fait, ce genre de discours politique ne surprend plus personne. Ne sommes-nous pas à l'ère de la poursuite de l'excellence, leitmotiv circulant dans plus d'un secteur d'activités. Il est normal que ce discours tente de s'appliquer également au monde scolaire, diront certains. Il est cependant difficile de définir les balises qui guideront notre action, de s'entendre sur ce qui constitue une formation de qualité.

Or, une chose a de la qualité si elle répond aux objectifs qu'on lui a fixé ou aux attentes qu'on en espère. Qu'espère-t-on de l'école ? Quels sont les objectifs de l'école ?

Ce type d'interrogation peut nous ramener à la mission de l'école qu'on s'entend de façon générale à définir comme ceci: viser la formation intégrale de chaque élève en assurant notamment le succès de chacun (Morissette et al., 1989).

Dans ce contexte, quel type d'approche ou de processus peut nous engager dans la voie de l'excellence et ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ?

La supervision pédagogique: une solution possible...

Une façon pouvant mener à trouver certains éléments de réponse à ce type d'interrogation pourrait consister à jeter un regard du côté des écoles reconnues pour leur efficacité. Peut-être serions-nous ainsi en mesure de découvrir les principaux ingrédients garants de leur réussite...

Or, une vaste étude (Mangieri, 1986; voir Morissette, 1987) menée aux Etats-Unis, au cours des années 80, rend possible l'identification de certains de ces ingrédients. En effet, pour l'année 1982-1983, le Département de l'éducation des États-Unis honorait 152 écoles des premier et deuxième cycles du secondaire conformément au Programme de reconnaissance des écoles secondaires. La finalité de ce programme était d'identifier, puis de mettre en évidence sur un plan national, les écoles qui réussissaient exceptionnellement dans l'éducation de leurs élèves. Parmi les critères de rendement utilisés pour le choix des écoles efficaces, notons:

- les résultats des élèves aux épreuves de compétence minimale;
- les résultats des élèves aux examens (épreuves standardisées de rendement scolaire);
- le nombre d'élèves poursuivant leurs études après le secondaire;
- le taux d'abandon scolaire;

- la participation des élèves à des compétitions à contenu scolaire.

À partir de ces données, les auteurs, Mangieri et Arnn, expédièrent un questionnaire aux directeurs et directrices de ces 152 écoles en vue d'identifier les activités de gestion considérées, par ces derniers et dernières, comme étant les plus importantes dans l'exercice de leur fonction.

La méthodologie utilisée à cette fin était la suivante: parmi une liste de dix-sept dimensions de la tâche d'un administrateur scolaire, on demandait à chacun et chacune d'identifier quelles étaient celles auxquelles ils accordaient le plus d'importance et ce, en fonction de la répartition réelle de leur temps de travail. Voici l'ordre qui ressortit des réponses données:

1. **La supervision de l'enseignement**
2. L'évaluation de la performance des professeurs
3. Le développement des programmes
4. La gestion du personnel
5. L'implication et l'aide à la communauté
6. Le dépannage et la résolution des problèmes
7. Le contrôle des finances
8. Le règlement de cas de discipline
9. Le développement individuel des élèves
10. L'organisation des activités parascolaires
11. L'emploi de personnels supplémentaires ou spéciaux

- la participation des élèves à des compétitions à contenu scolaire.

À partir de ces données, les auteurs, Mangieri et Arnn, expédièrent un questionnaire aux directeurs et directrices de ces 152 écoles en vue d'identifier les activités de gestion considérées, par ces derniers et dernières, comme étant les plus importantes dans l'exercice de leur fonction.

La méthodologie utilisée à cette fin était la suivante: parmi une liste de dix-sept dimensions de la tâche d'un administrateur scolaire, on demandait à chacun et chacune d'identifier quelles étaient celles auxquelles ils accordaient le plus d'importance et ce, en fonction de la répartition réelle de leur temps de travail. Voici l'ordre qui ressortit des réponses données:

1. **La supervision de l'enseignement**
2. L'évaluation de la performance des professeurs
3. Le développement des programmes
4. La gestion du personnel
5. L'implication et l'aide à la communauté
6. Le dépannage et la résolution des problèmes
7. Le contrôle des finances
8. Le réglement de cas de discipline
9. Le développement individuel des élèves
10. L'organisation des activités parascolaires
11. L'emploi de personnels supplémentaires ou spéciaux

12. Le travail avec la direction supérieure
13. Le réglement personnel des problèmes d'élèves
14. La réglementation de la sécurité
15. Les échanges professionnels entre collègues
16. Le réglement de problèmes de groupes raciaux ou ethniques
17. La collaboration avec les syndicats

Comme il est permis de le constater, la **supervision de l'enseignement**, ou ce que d'autres auteurs appellent " la supervision pédagogique ", constitue, selon les directeurs et directrices de ces écoles efficaces, l'élément le plus important de leur travail et auquel ils allouent le plus de leur temps de travail.

Selon Mangieri et Arnn, cette stratégie de gestion constituerait non seulement une voie de succès pour l'enseignement, mais également pour la plupart des résultats escomptés en éducation. Ces données concordent d'ailleurs avec celles d'autres recherches, notamment celle de Lezotte et Edmonds (voir Morissette, 1987). Bellon (1978), Glickman (1985) et Squires (1984), font également ressortir l'influence positive de l'exercice de la fonction de supervision sur l'enseignement et l'apprentissage.

Bien que l'on reconnaisse que le contexte scolaire américain diffère à plusieurs égards de celui du Québec, il peut toutefois s'avérer bénéfique, et

ce, compte tenu des effets qualitatifs de la supervision tels que démontrés précédemment, de s'attarder à délimiter la place qu'occupe cette notion au sein du système scolaire québécois. C'est d'ailleurs ce qui constituera le propos des prochaines pages.

La supervision pédagogique au Québec

Sur un plan théorique, il semble que plusieurs auteurs québécois (Jomphe et Royer, 1982, 1987; Girard et al., 1986; Paquette, 1986; Morissette et al., 1989) s'entendent à l'effet qu'une des réponses possibles à l'amélioration de la qualité de l'éducation présuppose que les institutions scolaires du Québec doivent intégrer la supervision comme l'une des fonctions essentielles à leur pratique de gestion. À ces voix, s'ajoute celle du ministère de l'éducation qui reconnaît l'importance d'instaurer une intervention permanente de supervision pédagogique dans les établissements scolaires québécois (Direction générale des programmes, 1987).

De plus, même si l'existence de distinctions quant à la portée et à la méthodologie de la supervision est perceptible entre ces penseurs et chercheurs du monde scolaire, il n'en demeure pas moins que tous recon-

naissent que la qualité de l'enseignement doit devenir l'une des priorités des directeurs et directrices d'écoles, sinon la priorité de ces derniers et dernières. La loi 107 vient d'ailleurs confirmer cette reconnaissance puisque l'article 44 stipule que la gestion pédagogique relève de la direction des écoles.

Toutefois, sur un plan pratique, les données d'une étude menée par Pépin (1985) portent à croire que nos administrateurs scolaires boudent cette fonction.

En effet, cette recherche, qui portait sur les comportements de gestion de directeurs et directrices d'écoles secondaires du Québec, fit ressortir que ces derniers et dernières se comportaient davantage comme des administrateurs au sens large du terme que comme des gestionnaires pédagogiques, laissant le soin aux enseignants de contrôler et coordonner eux-mêmes leur propre travail et la façon de l'accomplir. Ainsi, ces dirigeants semblaient n'accorder que peu d'attention à la qualité et à l'amélioration de l'enseignement dans leur travail, ne s'impliquant que symboliquement dans la pédagogie.

De plus, une étude antérieure (Pépin,1981), menée par le même auteur auprès de divers intervenants oeuvrant dans les écoles secondaires,

démontra que l'expression du besoin de supervision, comme moyen d'améliorer leur pratique, ne faisait pas l'unanimité. Pour certains, la supervision était perçue comme une forme de contrôle, ce qui avait pour conséquence de développer chez eux un sentiment d'insécurité et de suspicion face à toutes tentatives entreprises pour améliorer leur pratique.

Une incursion à travers l'histoire de l'éducation du Québec peut d'ailleurs contribuer à rendre compréhensible ce double phénomène, soit celui du faible exercice de la supervision pédagogique au niveau des pratiques de gestion des administrateurs scolaires, et celui de l'impopularité de cette fonction auprès des divers agents de l'éducation. Tel est l'objet des prochaines lignes.

Selon Morissette et al. (1989), il fallut attendre la moitié du dix-neuvième siècle avant que ne s'amorcent des changements significatifs au sein du système scolaire québécois et ce, avec l'avènement des commissions scolaires qui représenteront, jusqu'en 1964 (création du ministère de l'éducation) les organismes légalement responsables de l'éducation au Québec.

En effet, toujours selon les mêmes auteurs, c'est en 1941 que le contrôle des écoles, jusqu'à ce jour assumé par le clergé et quelques

notables de localités données (les marguillers), passe aux mains de conseillers de districts municipaux, appelés commissaires. Ces derniers, qui représentaient l'autorité en matière scolaire de leur paroisse respective, avaient comme tâches principales d'engager et de congédier le personnel scolaire, de voir à ce que les programmes scolaires soient suivis, de même qu'ils possédaient le pouvoir de faire des règlements et de procéder à des visites dans l'ensemble des classes du Québec.

A la même époque, le pouvoir de l'évêque fut transféré à un surintendant des écoles. Dix ans plus tard, soit en 1951, vingt-trois inspecteurs d'écoles sont nommés afin de l'assister dans sa fonction de contrôler la pédagogie appliquée dans toutes les écoles du Québec Pour ces derniers, cette fonction se traduisait par des visites, une à deux fois l'an, dans chacune des classes en vue de surveiller l'application de la loi scolaire et des programmes. Par ailleurs, les inspecteurs devaient assister les commissaires en regard de décisions relatives à la pédagogie et à diverses questions administratives.

Au fur et à mesure que la population prenait de l'expansion, les commissaires nommèrent, dans les villes où plusieurs écoles existaient, des directeurs généraux. Ces derniers avaient pour tâche d'assister les commissaires dans leurs fonctions; fonctions dont ils deviendront d'ailleurs

entièrement responsables, au fil des ans, puisque les commissaires ne se limiteront progressivement qu'à entériner les décisions pédagogiques et administratives des directeurs généraux, ne se réservant ainsi, que l'aspect politique de la gestion scolaire.

Les directeurs généraux, quant à eux, délégueront à leur tour une partie de leurs pouvoirs aux directeurs d'écoles, à l'époque appelés instituteurs principaux. Leur rôle premier consistait à répondre de l'enseignement donné et de la discipline. Mais en fait, si l'on examine de près le contexte de l'époque, ce rôle était davantage théorique puisque le pouvoir de contrôle associé à ce rôle était entre les mains d'autres intervenants. La confusion quant au rôle de ces derniers prenait là ses assises...

Selon Morissette et al. (1989), dans cette répartition des rôles et pouvoirs, on remarque la présence d'une zone grise, soit celle de la supervision pédagogique. En effet, avec la disparition progressive de la supervision parallèle exercée par les religieux, les inspecteurs demeuraient les seuls à posséder une autorité morale et souvent même réelle sur le volet pédagogique de l'organisation scolaire. Or, ces derniers ne disposaient ni du temps ni des ressources suffisantes pour assurer une supervision continue adéquate. L'appréciation et les décisions plus ou moins éclairées et justifiées résultant de leurs courtes visites sont d'ailleurs surement à la

source des réactions aversives des enseignants par rapport à toute tentative de supervision. D'autant plus que les inspecteurs jouissaient d'une grande crédibilité auprès des commissaires et parents, leur avis déterminant, dans bien des cas, le congédiement ou le réengagement des enseignants.

Un peu plus tard, soit en 1965, suite aux recommandations du Rapport Parent, le système d'inspectorat est aboli. La responsabilité de superviser l'enseignement incomberait désormais à chaque directeur général pour sa commission scolaire. Or, l'effervescence de la restructuration scolaire des années 60, avec la création des commissions scolaires régionales, la construction de polyvalentes et les contestations étudiantes, leur laissa bien peu de temps pour assumer cette fonction.

C'est à cette époque que l'on observe l'arrivée massive de professionnels non-enseignants et ce, spécialement dans le domaine des services pédagogiques. C'est d'ailleurs à ces derniers, aux conseillers pédagogiques entre autres, que l'on confie désormais, en principe, la mission de superviser l'enseignement. En principe car leur définition de tâches et leur rôle demeure ambigüs, leur pouvoir limité et leurs actions rejoignant bien souvent qu'indirectement la classe. Ce faisant, certaines de leurs tentatives dé-génèreront en conflits et en oppositions auprès des directions d'écoles qui sentent leur leadership en danger. Mais ces mêmes directions

d'écoles ne prennent toujours pas le leadership pédagogique de façon systématique. La confusion perdure...

Parallèlement à ces événements, le Rapport Parent recommande de préciser et de définir le rôle et l'envergure du rôle pédagogique des directions d'écoles primaires de même qu'il souligne l'absence de définition quant au rôle des directeurs et directrices d'écoles secondaires. Ce même rapport insiste alors sur le fait que leur rôle premier devrait consister à organiser l'enseignement et à en assurer la qualité et le progrès.

Il faut toutefois se rappeler que ces événements se produisent à une époque de grands chambardements, donc de développement; développement, entre autres, de l'administration scolaire. A la notion de pédagogie, s'ajouteront celles de la gestion des ressources financières, matérielles, etc., ce qui amènera le milieu de l'éducation à voir le directeur d'école comme un administrateur au sens large du terme (Brassard, 1985).

Dès lors, une dichotomie prend naissance et n'aura de cesse d'exister dans les attentes et conceptions des divers intervenants du milieu scolaire et ce, malgré diverses tentatives pour tenter de l'éliminer. Les volets pédagogique et administratif semblent dorénavant difficilement conciliables par les directions d'écoles, faute de temps et d'intérêt (Brassard, 1985).

Au cours des années, divers rapports tels Poly et Commel (1974), le Livre vert (1977), le Livre orange (1979), souligneront encore cette ambiguïté de rôle ainsi que le peu de place et de temps alloués par les directions d'école au volet pédagogique.

À ces voix s'ajoutent celles d'autres auteurs et groupes de travail qui, sur un autre plan, identifièrent des éléments pouvant contribuer à expliquer la faiblesse de la supervision pédagogique dans notre milieu. À titre d'exemple, l'Association Canadienne d'Éducation (1978) souligne les facteurs suivants:

- le syndicalisme qui dénie le droit de juger et d'intervenir dans l'action du maître;
- le courant existentialiste qui s'oppose à toute forme de contrôle extérieur;
- la montée du professionnalisme qui dénie à toute personne le droit de juger un acte professionnel.

Pour leur part, les États Généraux (1986) identifient entre autres éléments:

- le manque de concensus sur les méthodes à utiliser;
- l'imprécision des rôles;

- l'absence ou la quasi absence d'une structure dans l'organisation scolaire qui soit officiellement responsable de la supervision;
- l'attitude des enseignants qui voient là un exercice d'évaluation et de contrôle.

Et enfin, Girard et al (1987) mentionnent dans leur étude:

- qu'on ne sait pas trop qui devrait exercer la fonction de supervision et comment il devrait la faire;
- que les superviseurs sont peu préparés;
- que l'instrumentation est peu développée.

Or, au cours des dernières années, plusieurs actions et mesures furent entreprises pour tenter de combler ces lacunes. En effet, un nombre assez important de travaux portant sur la supervision furent effectués dans l'optique de préciser la nature de cette fonction et de fournir des instruments appropriés. Plusieurs initiatives sont ainsi nées, plusieurs modèles et approches furent élaborés, approches s'articulant principalement autour du concept de relation d'aide et de support (Jomphe et Royer, 1982, 1987; Collège Eudiste de Rosemont, 1986; AIES, 1986; Girard et al., 1986; Morissette et al., 1989; Lebel, 1983, 1987).

À ces efforts s'ajoutent également ceux du ministère de l'éducation qui reconnaissait en 1987, dans un document officiel émanant de la Direction

générale des programmes, l'urgence d'instaurer dans les établissements scolaires du Québec une intervention permanente de supervision pédagogique. Efforts qui se concrétisèrent, par la suite, par le biais d'investissement d'importantes sommes d'argent dans la formation des cadres scolaires à ce niveau.

Le ministère a également consenti des efforts sur un autre plan, soit celui de mettre un terme, ou à tout le moins d'amoindrir la confusion régnant au niveau du rôle du directeur et de la directrice d'école, telle qu'exprimée auparavant. En effet, la loi 107 qui entra en vigueur le 1er juillet 1989, stipule clairement qu'il est de leur responsabilité de faire de la gestion pédagogique. En effet, au chapitre des fonctions et pouvoirs des directeurs d'école, l'article 44 énonce ainsi:

> *"Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.*
>
> *Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent."*

1.2 IDENTIFICATION DU PROBLEME

La description du contexte de la supervision pédagogique au Québec, telle que livrée précédemment, fait certes ressortir l'existence d'un écart entre d'une part, les convictions théoriques des différents auteurs à propos de la nécessité pour les institutions scolaires d'intégrer à leur pratique de gestion la supervision pédagogique, et d'autre part, les pratiques quotidiennes de ces dernières.

En effet, tel qu'en fait foi l'étude de Pépin (1985), cette fonction est loin de faire partie des pratiques courantes dans l'ensemble des établissements scolaires du Québec.

Or, l'importance du défi auquel se voit confronter l'appareil scolaire, soit celui d'améliorer la qualité de l'éducation, commande un transfert rapide de ces convictions théoriques au domaine de la pratique. Les directions d'école, en tant que responsables désormais de la gestion pédagogique (loi 107) doivent donc, dans les plus brefs délais, posséder la volonté de s'approprier cette fonction, qu'est la supervision pédagogique, ou à tout le moins, doivent-elles avoir des attitudes positives face à toutes tentatives entreprises en vue d'intégrer cette fonction dans les pratiques scolaires.

Aussi est-il important, voire même nécessaire, de tenter de trouver des solutions à cet état de choses.

À cet égard, les théories peuvent nous aider à trouver certains éléments de réponse. En effet, selon Gagné (1976), Fishbein (voir Thomas et Alaphilippe, 1983), Leduc (1984), Girard (1984), Oskamp (dans Gergen et Gergen, 1984), Staats (1986), Forget et al. (1988), la carence d'action est souvent liée à la présence d'attitudes mitigées ou négatives à l'égard de l'objet d'action.

De même, leurs écrits tendent à démontrer qu'un processus d'acquisition ou de modification de comportements d'approche à l'égard de l'action nécessite généralement la modification préalable ou concurrente des attitudes.

Devant ces considérations théoriques, il semble que l'on soit en raison de croire que l'on ait peut-être négligé, dans tous ces efforts d'intégration de la supervision pédagogique dans nos écoles et ce, par le biais de la formation des cadres scolaires ou autres mesures, de prendre en considération cet aspect important des attitudes; en l'occurrence, celles des

directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique elle-même.

A la lumière de ces constats, il semble donc qu'il soit justifié d'aborder la présente recherche par la question suivante:

> **Comment rendre encore plus positives les attitudes des directeurs et directrices d'école, principaux responsables de la gestion pédagogique, à l'égard de la supervision pédagogique ?**

1.3 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'importance fondamentale accordée à la présente recherche s'affirme sur divers plans.

Elle tire un premier motif d'importance du fait qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une préoccupation, tant sociétale que gouvernementale, soit celle d'améliorer la qualité de l'éducation, défi des années à venir.

Cette recherche est d'autant plus importante, qu'elle veut répondre à une volonté politique exprimée quant à la nécessité d'intégrer au sein des pratiques de gestion de nos administrateurs scolaires une fonction, la supervision pédagogique, reconnue par divers chercheurs comme pouvant contribuer efficacement à relever ce défi.

La présente recherche tire un autre motif d'importance du fait qu'elle a recours à un cadre théorique pour planifier et expliquer une intervention, élément que l'on retrouve difficilement à l'intérieur des sessions de perfectionnement existantes. Elle permet ainsi de préciser les conditions d'efficacité d'un plan d'intervention destiné à changer de façon positive les attitudes.

Sur un plan plus pratique, cette recherche pourrait servir de guide dans l'élaboration d'autres sessions de perfectionnement.

Enfin, cette recherche pourrait susciter auprès d'autres chercheurs un intérêt ou une motivation à entreprendre des études ultérieures quant à l'expérimentation d'une session de perfectionnement qui tiendrait compte des conditions identifiées. Cette expérimentation pourrait permettre d'en mesurer l'impact sur les attitudes et l'agir des directeurs et des directrices

d'école et même à plus long terme, sur son incidence au niveau des attitudes et agir des enseignants.

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de la présente recherche s'intéresse à la modification des attitudes des directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

Cet objectif s'articule autour d'objectifs spécifiques se traduisant comme suit:

- préciser à la lumière d'un cadre théorique la nature des attitudes et les conditions permettant leur apprentissage et leur modification;

- appliquer les principes issus du cadre théorique dans la planification et l'élaboration d'un plan d'intervention visant à créer des attitudes positives chez des directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

1.5 LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche doit s'imposer certaines limites ne serait-ce qu'en raison des exigences même attribuées à un rapport de recherche de maîtrise quant au temps disponible et aux crédits obtenus.

Ainsi, comme l'indique les propos tenus jusqu'à maintenant, cette recherche n'a d'autre objectif que d'étudier le phénomène de la modification des attitudes des directeurs et des directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

Pour ce faire, il faut convenir que les efforts déployés au cours des pages suivantes convergeront principalement vers la compréhension et l'interprétation d'un cadre théorique permettant d'expliquer la nature des attitudes et les principes qui en détermine l'apprentissage et la modification. La présente démarche ne prétend cependant pas présenter de façon exhaustive les théories portant sur les attitudes. En effet, la présente recherche s'impose une limite quant au choix des théories qui serviront à établir le cadre théorique.

Par ailleurs, cette recherche s'intéresse à l'application des principes issus de ce cadre théorique. Or, cet exercice doit être, avant tout, considéré comme un essai d'application en raison des limites qu'il comporte. En effet, une première limite tient au fait que seul certains principes issus du cadre théorique seront appliqués dans un plan d'intervention, lui-même issu d'une session de perfectionnement déjà existante, et comportant des activités visant à créer des attitudes positives à l'égard de la supervision pédagogique. Cependant, une seule de ces activités sera retenue au fin du plan d'intervention venant ainsi constituer, une dernière limite à cette recherche.

En résumé, le chapitre a permis de saisir la nature du problème traité dans ce rapport de recherche et son importance. Il a aussi permis de définir les objectifs de la recherche et d'en préciser les limites. Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du cadre théorique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le premier chapitre souligne l'importance de la supervision pédagogique en tant que fonction de gestion pouvant grandement contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, il semble que cette fonction ne soit pas l'apanage de l'ensemble des principaux responsables de la gestion pédagogique , les directeurs et directrices d'école. Une explication fut alors avancée à l'effet que cette carence d'action puisse être liée à la présence d'attitudes mitigées, voir même négatives chez certains d'entre eux à l'égard de la supervision pédagogique.

Ce constat semble exiger que l'on prenne un certain recul afin d'examiner de près cette notion des attitudes, et ce, en regard de sa nature même, ce qui permettra d'en préciser l'implication au niveau de l'ensemble des conduites humaines. La première partie de ce chapitre sera d'ailleurs consacrée à la présentation de différentes définitions et conceptions de cette notion que l'on retrouve à travers la littérature.

Cet examen de la notion d'attitude doit également inclure une discussion au niveau des mécanismes qui en détermine l'apprentissage et la modification. Cet aspect sera traité dans un deuxième temps en ayant recours à une théorie portant sur les attitudes, le béhaviorisme paradigmatique.

2.1 LES ATTITUDES: UN BREF SURVOL DES THÉORIES

Un écrit important, celui de Thomas et Alaphilippe (1983), permet de retracer l'évolution du concept d'attitude à travers les diverses sciences et d'en préciser le rôle. Ces auteurs démontrent, en effet, que l'attitude couvre une large gamme scientifique. D'abord utilisée par les physiologues pour désigner une posture, la notion d'attitude fut, par la suite, principalement employée en psychologie expérimentale et en psychologie sociale.

Ainsi, pour certains physiologues, notamment Wallon (voir Thomas et Alaphilippe, 1983) l'attitude est synonyme de posture; il s'agit ici d'une activité particulière des muscles, le tonus, qui constitue la source des émotions et des attitudes. Le tonus est "l'étoffe dont sont faites les attitudes et celles-ci

sont en rapport d'une part avec l'accommodation ou l'attente perceptive et, d'autre part, avec la vie affective." (Thomas et Alaphilippe, 1983: 17) De ce point de vue, le tonus prépare à l'action, il anticipe le mouvement.

Le concept d'attitude a également été employé, au début du siècle, en psychologie expérimentale. Des travaux menés par Oswald Külpe (voir Thomas et Alaphilippe, 1983) démontrèrent qu'un sujet soumis à une même stimulation répondait différemment suivant l'orientation de sa perception. L'attitude fut donc introduite comme variable intermédiaire pour expliquer cette relation fluctuante entre le stimulus et la réponse du sujet. Cette dernière avait pour fonction de "créer un montage mental (...) assujetti à un thème déterminé afin de réaliser le comportement le plus efficace." (Thomas et Alaphilippe, 1983: 8)

La notion d'attitude va, au cours de la première moitié du vingtième siècle, être reprise et précisée à travers de nombreuses études psycho-sociales (Thomas et Znaniecki, 1918; G.H. Mead, 1923; Bogardus, 1925; Thurstone et Likert, 1934; G. Myrdal, 1944; S.A. Stouffer, 1949; T.W. Adorno et al., 1950; voir Thomas et Alaphilippe, 1983). Or, à ce niveau, l'attitude est principalement vue comme une variable intermédiaire entre la situation et la réponse d'un sujet à cette situation. De manière plus explicite, on la définit comme étant "un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière

lorsque la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet de l'attitude"(Thomas et Alaphilippe, 1983: 5).

De travaux plus récents effectués dans différents secteurs d'activités, émergent d'autres définitions de l'attitude. Notamment, celle de:

FISHBEIN (1975):"la position d'un sujet sur une dimension bipolaire, évaluative ou affective, en rapport avec un objet donné (...) prédispose le sujet à effectuer certains comportements." (voir Thomas et Alaphiphilippe, 1983:27)

GAGNÉ (1976): "un état interne acquis qui influence le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, de personnes ou d'événements." (Gagné et al., 1976:60)

OSKAMP (1977) : "disposition à réagir de façon favorable ou défavorable à un objet ou à une classe d'objets." (voir Gergen et Gergen, 1984:113)

De ces différentes définitions de la notion d'attitude, il est possible de dégager un point commun. En effet, dans l'esprit du psychologue social, comme dans celui du psychologue ou du physiologue, l'attitude est liée à

une préparation à l'action qui existe chez le sujet. Les attitudes seraient, en ce sens, médiatrices des actions de l'individu. Ainsi, le fait de connaître les attitudes de cette personne envers une autre personne, un groupe ou un objet, devrait-il rendre possible la prédiction de ses comportements d'action. Les auteurs admettent toutefois que la force de la relation existant entre ses actions et ses attitudes peut varier en fonction de certains facteurs.

Cette conception du rôle des attitudes au niveau des conduites humaines vient, sinon expliciter, du moins donner un éclairage certain aux propos tenus dans la problématique de cette recherche. De même justifie-t-elle la poursuite de l'étude des attitudes au niveau des procédés qui en déterminent l'apprentissage et la modification. A cet égard, le béhaviorisme paradigmatique, qui présente une théorie sur l'apprentissage et le changement des attitudes, semble constituer un cadre théorique intéressant. Le choix de ce paradigme se justifie par les caractéristiques mêmes que comporte ce dernier, lesquelles seront abordées au cours des lignes suivantes.

2.2 LES ATTITUDES VUES SOUS L'ANGLE DU BÉHAVIORISME PARADIGMATIQUE

C'est d'une oeuvre majeure de A.W. Staats (1986), actuellement professeur au département de psychologie de l'Université d'Hawaï, qu'origine le béhaviorisme paradigmatique; théorie qui donna d'ailleurs lieu, au cours des dernières années, à un nombre important d'études effectuées par divers chercheurs québécois tels que Morissette, 1981; Leduc,1984; Girard, i984; Girard et al., 1987; Forget, 1988.

Staats (1986) propose une théorie du béhaviorisme social qui offre les caractéristiques d'un paradigme. Selon Forget et al. (1988), l'une de ces caractéristiques tient au fait qu'il constitue un effort de rapprochement entre les différents courants de pensées en psychologie. On y analyse des éléments communs qui se retrouvent dans les différentes écoles et on y retient les facteurs explicatifs importants des écoles qui sont apparamment opposées. Il s'agit donc là d'une tentative unique d'unification des psychologies.

Une autre caractétistique du béhaviorisme paradigmatique relève du fait qu'il constitue une théorie à niveaux multiples. Chacun des niveaux

représente un domaine de la psychologie dans lequel on retrouve des champs de la psychologie. Ainsi, le quatrième niveau de la théorie représente le domaine de la psychologie sociale à l'intérieur duquel on traite du champ des attitudes. De plus, ces niveaux sont hiérarchisés et interreliés, c'est-à-dire qu'aux premiers niveaux de la théorie sont énoncés des principes fondamentaux qui servent à expliquer les phénomènes qui sont l'objet d'études de niveaux ultérieurs. Tous les aspects du comportement humain sont également traités à partir des mêmes principes fondamentaux.

Compte tenu du caractère hierarchisé et interrelié des éléments de cette théorie, il s'avère pertinent, pour bien comprendre le champ des attitudes, de présenter une vue d'ensemble des niveaux du béhaviorisme social. Leur description fera donc l'objet des prochaines pages.

2.2.1 Les niveaux du béhaviorisme paradigmatique

Le **premier niveau** de la théorie représente un domaine de la psychologie, soit celui de la psychologie animale où se situent les **principes fondamentaux de l'apprentissage**. Partant des nombreux travaux portant sur l'apprentissage animal, notamment ceux de Pavlov, Thorndike et

Skinner, Staats(1986) a choisi les principes utiles pour expliquer les comportements humains. Il a retenu ceux de l'**apprentissage classique et instrumental** de même que leurs corrolaires, tels l'apprentissage d'ordre supérieur, la **généralisation** et la discrimination, l'extinction et le contre-conditionnement, les opérations de privation et de rassasiement. Ces principes n'étant pas, selon lui, suffisants, il a analysé le recouvrement qui existe entre ces deux types d'apprentissage par rapport aux fonctions qu'acquièrent les stimuli au cours du processus d'apprentissage. Cette analyse a donné naissance à la **théorie des trois fonctions des stimuli** qui constitue un apport original de Staats.

La théorie des trois fonctions des stimuli, les principes de l'apprentissage classique et instrumental, de même que certains de leurs corollaires, seront expliqués lorsque sera abordé l'apprentissage des attitudes.

Le **deuxième niveau** de la théorie représente les **principes de l'apprentissage humain.** En effet, les principes découverts au niveau de l'apprentissage animal ne sont pas suffisants pour rendre compte des comportements humains. Staats (1986) identifie donc à ce niveau-ci, **les stimuli et les réponses** qui, chez l'homme, sont impliqués dans l'apprentissage de comportements complexes.

Staats (1986) distingue trois types de réponses: les réponses émotionnelles, qui sont des réponses du système nerveux autonome comme les réponses des glandes, des viscères, des vaisseaux sanguins; les réponses sensorielles, qui sont les réponses des récepteurs sensoriels et de l'activité neurale déclenchées dans le système nerveux central; et les réponses instrumentales, qui sont des réponses du système nerveux central, c'est-à-dire de la musculation squelettique. Ce dernier type de réponses est manifeste, c'est-à-dire directement observable, tandis que les deux premiers types de réponses sont voilés, c'est-à-dire qu'ils peuvent faire l'objet d'observations indirectes. Dans le cas des réponses émotionnelles, elles le sont par le biais d'indices physiologiques comme la transpiration ou le rythme cardiaque, et dans le cas des réponses sensorielles, par le biais d'indices comme la description qu'un individu fait de ses images sensorielles.

Les stimuli, qui peuvent être définis comme "*tout phénomène, tout objet ou tout aspect d'un objet qui modifie un comportement en déclenchant une activité dans un organe des sens*" (English et English, 1958; voir Forget et al., 1988), peuvent, eux, être de nature visuelle, auditive, olfactive, gustative, tactile ou kinesthésique.

Une particularité des mécanismes stimulus-réponses chez l'humain, tient au fait qu'au cours de son évolution, l'individu apprend des

combinaisons complexes de stimuli et de réponses c'est-à-dire, que plusieurs stimuli en viennent à déclencher plusieurs réponses. Or, l'un des principes d'apprentissage humain qui permet d'expliquer l'acquisition de ces mécanismes est celui de **l'apprentissage cumulatif et hiérarchisé** que Staats intègre à ce niveau-ci de la théorie. Ce principe s'énonce ainsi:

> *"l'acquisition d'une habileté permet à la personne d'en acquérir une autre ou d'élaborer la première, ce qui lui permet d'atteindre le niveau d'apprentissage suivant."* (Staats, 1975; voir Forget et al., 1988: 87)

Le comportement est donc vu, selon ce principe, comme un effet des principes d'apprentissage, mais une fois acquis, il devient cause des apprentissages ultérieurs. Staats (1986) applique d'ailleurs ce principe à l'apprentissage des **répertoires fondamentaux de comportements**, éléments de base de la personnalité, qu'il identifie également à ce niveau-ci de la théorie. Ces répertoires, il les définit comme étant "*des constellations complexes d'habiletés qui s'apprennent au cours de longues périodes de temps...*" (Staats, 1975; voir Forget et al., 1988: 88)

Le **troisième niveau** de la théorie inclut deux domaines de la psychologie, soit celui de la psychologie de la personnalité et celui de la psychologie du développement. On y présente la nature et la génèse de la

personnalité qui représente l'ensemble des comportements d'une personne. On y discute également des fonctions des répertoires fondamentaux de comportements qui composent les trois systèmes de personnalité.

En effet, Staats (1986) distingue trois composantes de la personnalité, à savoir, le système émotionnel-motivationnel qui est constitué à la base par les réponses émotionnelles qui sont déclenchées par divers stimuli internes et externes à l'individu; le système verbo-cognitif auquel se rattache des éléments de la personnalité tels l'intelligence, la résolution de problème, la pensée et le concept de soi qui constituent en grande partie le langage de l'individu à l'oeuvre; et enfin, le système instrumental qui réfère aux habiletés sensorimotrices de l'individu c'est-à-dire, à l'agir qui constitue souvent, en étant manifeste, l'aspect le plus significatif de l'activité humaine.

Tel que Staats (1986) le souligne, cette façon de concevoir la personnalité ne constitue pas un système de classification qui permette de classer tous les comportements dans l'une ou l'autre des catégories identifiées. Il semble plutôt que ces systèmes soit entrelacés, qu'ils interragissent entre eux et avec le milieu et ce, de manière complexe.

Le **quatrième niveau** de la théorie s'intéresse au domaine de la psychologie sociale. Tel que mentionné auparavant, c'est à ce niveau-ci

qu'est présentée une analyse détaillée des **attitudes** dont les principaux éléments seront discutés au cours des pages suivantes. Outre les attitudes, on intègre également à ce quatrième niveau de la théorie un cadre pour analyser des **phénomènes sociaux** telles la cohésion des groupes, l'attraction, la persuasion, etc.

Les **autres niveaux** de la théorie discutent successivement du **comportement anormal**, des **domaines** de la **psychologie clinique**, de la **psychologie de l'éducation** et enfin de la **psychologie organisationnelle**.

2.2.2 La nature et le rôle des attitudes

En fonction de ce qui a été dit antérieurement, tout individu possède un système émotionnel-motivationnel qui fait partie de sa personnalité. C'est de ce système que sont issues les attitudes. Aussi peuvent-elles être considérées et étudiées commes des réponses émotionnelles.

En effet, selon le béhaviorisme paradigmatique, la notion d'attitude est intimement liée à celle d'émotion. Elle s'en distingue néanmoins par le fait

qu'elle se manifeste uniquement en présence, réelle ou symbolique, de stimuli sociaux. Conséquemment, ce qui caractérise l'attitude tient aux stimuli qui déclenchent la réponse émotionnelle; l'objet de l'attitude est un stimulus social.

Par stimulus social, on fait référence à une personne ou à un groupe de personnes comme les enseignants, les étudiants, etc.; à des stimuli verbaux comme des slogans tels "S'instruire c'est s'enrichir" ou "Maître chez nous"; à des événements à caractère social comme la réforme Parent, la révolution tranquille; et à des idées telles la démocratisation de l'éducation, la supervision pédagogique, etc.

L'attitude se définit comme "une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux". (Leduc et Voyer: 4)

Quant au rôle que joue l'attitude au niveau des conduites humaines, on peut l'expliquer à l'aide d'un exemple. La réponse émotionnelle a été précédemment définie comme étant une réponse du système nerveux autonome. Ainsi, lorsqu'un individu ressent une émotion, son coeur peut, par exemple, battre plus vite, tout comme il peut transpirer davantage. Ce genre de réaction de l'organisme traduit les émotions, donc les attitudes si le stimulus qui déclenche l'émotion est de nature sociale. Par exemple, si cet

individu a des attitudes positives ou négatives à l'égard par exemple des personnes de race noire, la vue d'un noir ou le mot "haïtien" (personne de race noire), pourra lui faire battre le coeur et respirer plus rapidement. De plus, si ses attitudes sont positives par rapport à cette personne de race noire, il adoptera généralement des comportements d'approche envers elle comme lui parler, l'écouter, la recevoir chez lui, lui offrir un emploi, lui louer un appartement, etc... Par contre, si ses attitudes sont négatives, cet individu adoptera gé-néralement des comportements d'évitement à son endroit comme traverser la rue pour éviter de passer à côté d'elle, ne pas lui serrer la main, s'asseoir loin d'elle, refuser de la recevoir chez lui ou de lui louer un appartement, etc... On peut saisir par là même le rôle attribué aux attitudes; rôle qui se rapproche à bien des égards des diverses définitions présentées au début de ce chapitre.

Bref, on peut considérer les attitudes comme étant des réponses émotionnelles positives ou négatives à l'endroit de stimuli sociaux; réponses émotionnelles qui déclencheront des comportements d'approche lorsqu'elles sont positives et des comportements d'évitement lorsqu'elles sont négatives. Selon Girard et al.(1987), c'est parce qu'elles ont la propriété de déclencher des comportements que les attitudes sont si importantes. Une discussion des procédés par lesquels elles s'acquièrent permettra de mieux saisir encore les propriétés qui lui sont conférées.

2.2.3 L'apprentissage des attitudes

La description des niveaux du béhaviorisme paradigmatique a permis d'établir l'existence, au premier niveau de la théorie, de principes fondamentaux de l'apprentissage, en l'occurrence, ceux de l'apprentissage classique et instrumental. Ces éléments seront ici discutés puisque nécessaires à la compréhension de la formation des attitudes.

En effet, l'attitude s'acquiert par divers procédés d'apprentissage classique, soit l'apprentissage classique de premier niveau, d'ordre supérieur et voilé,et enfin, par principe de généralisation. Voyons en quoi consiste ces procédés.

Apprentissage classique de premier niveau

Ce principe s'énonce ainsi: il s'agit d'un procédé qui consiste à présenter un stimulus neutre ou conditionné (c**S**) et à le faire suivre d'un stimulus inconditionné (i**S**) c'est-à-dire, un stimulus qui déclenche de façon naturelle une réponse émotionnelle (**r**). Après un nombre suffisant d'essais, le stimulus neutre en vient à déclencher une réponse émotionnelle

semblable à celle que déclenche le stimulus inconditionné. (Forget et al., 1988) Ce type de procédé est illustré à la figure 1.

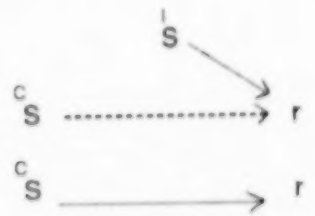


Figure 1: L'apprentissage de premier niveau

On pourrait ainsi par exemple, permettre à un groupe d'adolescents d'apprendre des attitudes positives à l'égard des personnes de race noire en organisant une soirée où il y aurait de la nourriture et des breuvages qu'ils apprécient, des activités qu'ils aiment comme danser au son de leur musique préférée. En associant, au cours de cette soirée, un nombre suffisant de fois le stimulus social (une personne de race noire) à des stimuli agréables (musique, nourriture) la personne de race noire en viendrait à déclencher une émotion agréable semblable à celle que déclenche le repas ou la musique. Le même procédé peut aussi être utilisé pour l'apprentissage d'attitudes négatives. Dans ce cas, il s'agira de jumeler, de la même ma-

nière, le stimulus social à des stimuli qui provoquent des réponses émotionnelles désagréables chez l'individu pour que le stimulus engendre une réponse émotionnelle négative.

Ce qui est à la base de l'apprentissage des attitudes, c'est l'association répétée d'un stimulus social avec des stimuli qui, de façon innée, provoquent des émotions.

Apprentissage classique d'ordre supérieur

Quand un stimulus a acquis la propriété de déclencher une réponse émotionnelle, il peut la transférer à de nouveaux stimuli dans un procédé d'apprentissage classique d'ordre supérieur. Il s'agit de jumeler un stimulus neutre (cS_2) avec un stimulus conditionné (cS_1). Après un nombre suffisant d'essais, le stimulus neutre en vient à déclencher une réponse émotionnelle (**r**) semblable à celle que déclenche le stimulus conditionné (Forget et al., 1988). Ce procédé est illustré à la figure 2.

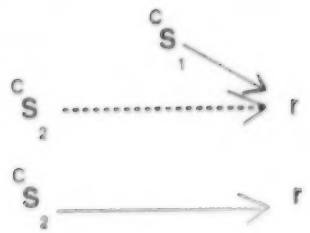


Figure 2: L'apprentissage d'ordre supérieur

Apprentissage classique voilé

L'apprentissage classique peut être effectué dans un contexte d'apprentissage instrumental. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage classique voilé. Le premier type d'apprentissage, l'apprentissage classique, ayant été défini, voyons en quoi consiste l'apprentissage instrumental.

L'apprentissage instrumental est un procédé qui consiste à faire suivre une réponse instrumentale (**R**) produite en présence d'une situation stimulante (D**S**) d'un renforçateur positif (R**S**). Après un nombre suffisant d'essais, la situation stimulante en vient à déclencher la réponse instrumentale avec force, même en l'absence du stimulus renforçateur. (Forget et al. ,

1988) Il convient également de signaler qu'une réponse due à un stimulus peut aussi s'affaiblir si elle est mise en présence d'un renforçateur négatif. La figure 3 illustre le procédé d'apprentissage instrumental.

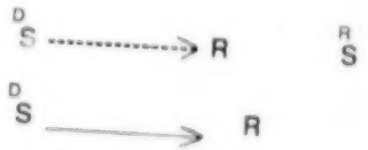


Figure 3: L'apprentissage instrumental

Au niveau de l'apprentissage instrumental, l'intervention consiste donc à faire suivre la réponse instrumentale d'un renforçateur pour que cette réponse se répète, alors qu'au niveau de l'apprentissage classique, l'intervention consiste à jumeler un stimulus neutre à un stimulus inconditionné pour produire une réponse émotionnelle. Cette distinction pourrait laisser supposer que l'attitude s'apprend uniquement dans une situation d'apprentissage classique, puisqu'elle est vue comme une réponse émotionnelle. Or, la théorie des trois fonctions des stimuli suggère que l'apprentissage classique peut s'effectuer dans un contexte d'apprentissage instrumental.

En effet, selon cette théorie, au cours de l'apprentissage classique comme de l'apprentissage instrumental, les stimuli acquièrent trois fonctions: la fonction conditionnante qui donne aux stimuli la capacité de susciter une réponse émotionnelle positive ou négative, la fonction directive, qui donne aux stimuli la capacité de susciter une réponse instrumentale d'approche ou d'évitement, et la fonction renforçante, qui augmente ou diminue la fréquence d'apparition d'une réponse instrumentale face à un stimulus ou à une situation donnée.

Par conséquent, dans un contexte d'apprentissage instrumental, le stimulus renforçateur ($_{R}$**S**) est aussi capable d'engendrer une réponse émotionnelle (**r**). Au cours de ce processus, cette dernière se conditionnera de façon classique aux stimuli présents dans la situation ($_{D}$**S**). La figure 4 illustre ce procédé.

Figure 4: L'apprentissage classique voilé

Prenons, par exemple, le cas d'un étudiant qui en classe, reçoit un prix et des félicitations pour un travail bien fait. Au cours de cette situation, la classe, les collègues, les manuels scolaires, l'enseignant ($_{D}$**S**) sont alors associés à la récompense ($_{R}$**S**) et comme elle, ils en viennent à déclencher chez l'étudiant récompensé les mêmes réponses émotionnelles positives.

Principe de généralisation

La généralisation est "*un processus au cours duquel un stimulus qui ressemble au stimulus conditionné déclenche une réponse semblable à celle que déclenche ce dernier.*" (Forget et al., 1988:80) Dans ce cas, la force de la réponse dépendra du degré de ressemblance entre les deux stimuli.

En référant à l'exemple des adolescents, on peut dire que si une personne de race noire déclenche chez l'adolescent une réponse émotionnelle positive, l'ensemble des personnes de race noire pourrait devenir des stimuli capables de déclencher, chez lui, le même type de réponse émotionnelle.

Bref, les attitudes s'apprennent par le jumelage d'un stimulus social avec des stimuli qui, de manière innée ou apprise, déclenchent des émotions positives ou négatives. Au cours de l'évolution d'un individu, des milliers de stimuli sociaux en viendront à déclencher, chez lui, des attitudes positives et négatives. Abordons maintenant les procédés qui en permettent la modification.

2.2.4 La modification des attitudes

Selon le béhaviorisme paradigmatique, les attitudes peuvent être modifiées par divers procédés d'apprentissage classique. Deux de ces procédés seront retenus et décrits ci-contre, à savoir, le procédé d'extinction et celui du contreconditionnement. Le béhaviorisme paradigmatique fait également référence à certains facteurs dont doit tenir compte tout processus visant à modifier les attitudes. Une présentation de ces facteurs viendra clore ce chapitre.

Le procédé d'extinction

Ce procédé consiste à ne plus jumeler le stimulus social au stimulus qui lui avait permis d'acquérir la fonction conditionnée. Par ce procédé, les attitudes négatives se neutralisent graduellement, ce qui rend possible l'apprentissage d'attitudes positives à l'endroit de ce stimulus (et vice versa).

Selon certains auteurs (Girard, 1984; Leduc; 1984), il semble qu'il y ait une condition essentielle à la réussite du procédé d'extinction, soit de ne faire aucune association de stimuli. Une seule d'entre elles suffirait à faire réapparaître l'attitude non désirée avec toute son intensité initiale. Le contrôle constant qu'il faut exercer sur le milieu afin d'éviter tout jumelage rend ainsi difficile ce moyen de modifier les attitudes.

Le contreconditonnement

Ce procédé consiste à jumeler, un nombre suffisant de fois, un stimulus social conditionné avec un stimulus qui déclenche plus fortement une réponse émotionnelle qui est de direction contraire à celle que

déclenche le stimulus social conditionné (Forget et al., 1988). Ce procédé est utilisé pour qu'un stimulus qui déclenche une réponse émotionnelle négative, par exemple, en vienne à déclencher une réponse émotionnelle positive (et vice-versa). Autrement dit, pour qu'un stimulus social qui déclenche une réponse émotionnelle négative en vienne à déclencher une réponse émotionnelle positive, il suffit de le jumeler ou l'associer à un stimulus qui suscite déjà fortement , dans l'histoire de l'individu, la réponse émotionnelle visée. Après un nombre suffisant d'essais de contreconditionnement, le stimulus social en viendra à déclencher la réponse émotionnelle souhaitée.

Selon Staats (1986), la force du contreconditionnement est fonction du nombre d'essais et de l'intervalle de temps s'écoulant entre la présentation des stimuli à jumeler.

En regard des deux procédés décrits ci-haut, Staats (1986) mentionne qu'ils peuvent s'effectuer dans une communication face à face ou par l'intermédiaire de différents médias d'information (télévision, vidéo, diapositives, films, journaux, livres, etc.) En conséquence, le langage verbal, non verbal ou écrit, les images, peuvent constituer autant d'exemples de formes que peuvent prendre les stimuli sociaux à être utilisés à l'intérieur de

procédés menant à la modification d'attitudes car ces derniers ont la propriété d'engendrer des réponses émotionnelles.

Des facteurs importants

Les procédés conduisant à la modification des attitudes ayant été établis, il semble important de les intégrer dans un contexte d'interaction sociale pour en saisir toute la portée. En effet, la majeure partie des comportements humains se produisent dans une situation d'interaction sociale. Le béhaviorisme paradigmatique fait ressortir que la nature de cette interaction peut entraîner l'apprentissage de nouvelles attitudes. Il convient dès lors, d'identifier les éléments présents dans de telles situations qui sont susceptibles d'influencer cet apprentissage et par le fait même, ceux dont il faudra tenir compte dans tout plan d'intervention visant à modifier les attitudes, ces derniers étant des facteurs qui influencent également le changement des attitudes.

Or, l'identification de ces éléments peut être facilitée en relevant ce qui, dans un contexte d'interaction sociale, peut constituer un stimulus pour une autre personne. A cet effet, Staats (1986) indique qu'une personne peut

constituer un objet stimulus pour un autre individu. Ainsi, ses caractéristiques physiques de même que ses comportements, c'est-à-dire ce qu'elle fait et dit, ainsi que la valeur émotionnelle qu'on lui attribue en tant que source de la communication, sont des stimuli sociaux capables d'engendrer des réponses émotionnelles positives ou négatives chez un individu. A cet égard, des auteurs (Leduc, 1984; Staats, 1986) mentionnent qu'ont une valeur émotionnelle positive, les sources qui sont crédibles, qui ont du prestige, de l'expertise, et qui possèdent des expériences antérieures semblables à la cible.

Par ailleurs, il existe d'autres stimuli qui ne relèvent pas des individus eux-mêmes, mais qui sont présents dans la situation où ils se retrouvent, et qui peuvent également engendrer des réponses émotionnelles. Il peut s'agir par exemple, du média utilisé pour présenter la communication, du lieu dans lequel elle est présentée, etc...

Enfin, tel que le soulignent Staats (1986), Girard (1984), et Leduc (1984) toute tentative qui vise à modifier les attitudes d'une personne doit tenir compte de la conception que cette dernière a de l'objet d'attitude car cette conception est aussi capable de déclencher des réponses émotionnelles. Cette conception influence la façon dont une personne se parle à elle-même d'un stimulus social et par conséquent, les mots positifs ou

négatifs qu'elle lui associe. En ce sens, un moyen qui pourrait permettre ou faciliter le changement des attitudes consisterait à modifier la conception que la personne a du stimulus social et ce, en lui présentant, par exemple, une idée nouvelle ou différente concernant ce dernier.

Au terme de ce chapitre, la nature et le rôle des attitudes ont été précisés. De même les procédés par lesquels s'apprennent et se modifient les attitudes ont été expliqués.

Pour faire suite à ces considérations théoriques, il pourrait s'avérer intéressant de voir comment peuvent être opérationnalisés ou appliqués, dans une situation réelle, les principes inhérents à la modification des attitudes. Ceci constitue l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

PLAN D'INTERVENTION

Dès le début, ce rapport de recherche a fait ressortir un ensemble de problèmes qui imposent au système scolaire québécois un défi pour les prochaines années, soit celui d'améliorer la qualité de l'éducation sous l'angle plus particulier de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le phénomène de la supervision pégagogique fut alors investigué après avoir été identifié comme l'un des mécanismes majeurs pouvant contribuer à nous engager efficacement dans cette voie. Cette analyse permit d'établir l'existence d'un écart entre d'une part, les visées théoriques et même politiques à propos de la nécessité d'intégrer la supervision pédagogique à la pratique de gestion de nos administrateurs scolaires et d'autre part, les pratiques quotidiennes mêmes de ces derniers à cet égard.

Or, certaines considérations théoriques ont permis d'avancer que cet écart pouvait être en partie relié aux attitudes des directeurs et directrices

d'école à l'égard de la supervision pédagogique; attitudes allant du désintéressement chez certains à un engouement exploité à mauvais escient pour une fonction aussi centrale chez d'autres.

Le chapitre II fut donc consacré à l'établissement d'un cadre théorique portant sur les attitudes et sur l'identification de principes et conditions qui rendent possible leur modification.

Fort de ces principes et conditions, il peut s'avérer intéressant et utile de voir comment, sur un plan plus pratique, peuvent s'appliquer ceux-ci à notre objet de recherche qui vise la modification des attitudes des directeurs et directrices d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

C'est de cette préoccupation qu'est issu le présent chapitre qui a pour objet de présenter de façon opérationnelle certains principes issus du cadre théorique dans un plan d'intervention.

Cet objectif se concrétisera dans un premier temps, par une brève description du cadre de l'intervention, par une présentation des principes de modification des attitudes qui ont servi à planifier l'intervention dans un deuxième temps, et enfin, par la présentation de l'intervention elle-même qui démontrera COMMENT ces principes ont été appliqués.

3.1 DESCRIPTION DU CADRE DE L'INTERVENTION

Au cours de l'année 1987, une équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières recevait une demande de service de l'Association des directeurs d'école du Centre du Québec comportant deux volets, soit l'élaboration et l'animation d'une session de perfectionnement sur le thème de la supervision pédagogique. L'auteure de la présente recherche collabora à l'exécution de cette demande.

Cette commande donna lieu, en février 1988, à une journée de perfectionnement à laquelle assistaient quatre-vingt cadres scolaires membres de cette association. Cette clientèle était majoritairement composée de directeurs, directeurs adjoints et coordonnateurs d'écoles de niveaux primaire et secondaire.

Cette journée poursuivait comme objectif principal de permettre à ces participants de connaître, comprendre et pouvoir utiliser les étapes d'une démarche de supervision spécifique. Quant au contenu de cette session, il comportait huit activités dont les trois premières visaient principalement à examiner la fonction de supervision pédagogique sous l'angle du vécu des participants et sous celui de diverses recherches portant sur ce thème. Les

autres activités gravitaient, quant à elles, autour d'une démarche particulière de supervision pédagogique.

C'est de l'une de ces activités qu'est issu le présent plan d'intervention. Cette activité intitulée "LA SUPERVISION, UNE FONCTION CENTRALE"(voir Appendice A) voulait créer chez les participants des attitudes positives à l'égard de la supervision pédagogique. Elle consistait principalement à présenter les résultats de différentes recherches portant d'une part, sur les tâches des directeurs d'écoles reconnues pour leur efficacité, et d'autre part, sur des faits tirés des recherches des vingt dernières années concernant le rendement des élèves et l'efficacité de l'enseignement. Ont également été retenus, au fin du plan d'intervention, des éléments qui font référence au contexte général de la journée de perfectionnement dans lequel s'insère cette activité.

Comme l'auteure de la présente recherche a collaboré à la réalisation de cette journée, il sera possible d'expliquer, au cours des pages suivantes, quels sont les prin-cipes qui ont été retenus lors de la planification de l'intervention et de démontrer comment ils ont été appliqués au cours de l'activité en question.

3.2 PLANIFICATION DE L'INTERVENTION

Parmi les principes issus du cadre théorique, il s'agissait de choisir ceux qui feraient l'objet d'application.

À cet égard, le cadre théorique nous indique que l'attitude peut être modifiée par divers procédés d'apprentissage classique dont l'extinction et le contreconditionnement. Or, en raison du degré d'efficacité et de facilité d'application plus élevé rattaché au deuxième type de procédé, il fut décidé que celui-ci serait appliqué tout au long de l'intervention.

Rappelons que le contreconditionnement consiste essentiellement à jumeler ou associer des stimuli qui déclenchent des réponses émotionnelles opposées plus fortement. En l'occurrence, il s'agirait de jumeler la supervision pédagogique (stimulus à contreconditionner) à d'autres stimuli qui déclenchent déjà, chez les directeurs et directrices d'école, des réponses émotionnelles plus fortes (unités contreconditionnantes).

Or, comme le cadre théorique le fait ressortir, des unités verbales (mots, phrases) des modèles, des images et des comparaisons contenus dans un message, constituent autant d'exemples de formes que peuvent

prendre les stimuli à être utilisés à l'intérieur du contreconditionnement car ces derniers possèdent la propriété de déclencher des réponses émotionnelles.

Notre tâche consistait donc à trouver ou identifier les types de mots, images ou phrases, susceptibles d'engendrer chez les participants une réponse émotionnelle positive.

À cet égard, il a été possible de dégager d'écrits (Girard et al., 1986; Barnabé et Girard, 1987; Morissette et al., 1989) relatifs à la gestion scolaire, une certaine culture scolaire commune véhiculant des notions ou concepts semblables d'un écrit à l'autre. Il en est ainsi de notions telles l'efficacité de l'enseignement, l'amélioration du rendement, le succès scolaire, la qualité des apprentissages, une gestion efficace, l'atteinte de la mission de l'école, lesquelles sont sûrement l'apanage actuel d'un bon nombre de directeurs et de directrices d'écoles.

Le message véhiculé par les animateurs lors de l'activité LA SUPERVISION, UNE FONCTION CENTRALE, comporterait donc de tels jumelages répétés entre la supervision pédagogique (unité à contrecon-ditionner) et ces notions déjà significativement positives (stimuli contre-conditionnants) chez les cadres scolaires.

Par ailleurs, le cadre théorique mettait à notre disposition un ensemble de facteurs capables d'influencer le changement des attitudes. En effet, tel que Staats (1986) le souligne, outre les stimuli verbaux, d'autres stimuli sont aussi capables de susciter des réponses émotionnelles. On réfère ici aux stimuli reliés, par exemple, à la personne, au contexte physique ou matériel de la situation, etc.

Parmi ces facteurs, ont été retenus ,pour les fins du présent plan d'intervention, la crédibilité de la source de communication (animateurs), de même que d'autres stimuli positifs inhérents à l'environnement physique et matériel entourant l'activité choisie.

Les principes retenus ayant été identifiés, voyons-en concrètement leur application.

3.3 PRÉSENTATION DE L'INTERVENTION

L'intervention comporte trois éléments distincts. En premier lieu, elle présente les jumelages effectuées au cours de l'activité LA SUPERVISION UNE FONCTION CENTRALE. Dans un deuxième et troisième temps, elle

démontre comment la crédibilité de la source de communication, ainsi que d'autres stimuli positifs présents dans la situation, ont été utilisés pour créer des attitudes positives à l'égard de la supervision pédagogique.

Jumelages effectués au cours de l'activité

Au cours de l'activité (voir Appendice A), les animateurs demandaient, dans un premier temps, aux participants de définir la mission première de l'école. Or, l'atteinte de la mission de l'école, telle qu'ils l'auront définie, était ultérieurement reliée, au cours de l'activité, à l'exercice de la fonction de la supervision pédagogique.

Les animateurs présentaient ensuite une série de diapositives contenant des données ayant servies à identifier, parmi les écoles secondaires des États-Unis, celles qui réussissaient exceptionnellement bien dans l'éducation de leurs élèves. À cet effet, les participants purent prendre connaissance des quatorze attributs d'efficacité en éducation de même que des critères de rendement utilisés pour le choix de ces écoles efficaces. Or, la plupart de ces attributs et critères pouvaient servir de stimuli contreconditionnants. Pensons, à titre d'exemples à des critères tels "taux

d'abandon scolaire", "résultats des élèves aux examens" et à des attributs d'efficacité tels "professeurs efficaces", "programmes bien coordonnés", qui possèdent certainement la propriété de déclencher des réponses émotionnelles positives chez la plupart des directeurs d'écoles

Les animateurs présentaient, dans un troisième temps, les résultats d'une recherche (Mangieri et Arnn, 1986; voir Morissette, 1987) menée auprès de ces directeurs d'écoles efficaces, qui visait à identifier les activités de gestion considérées par ces derniers comme étant les plus importantes dans l'exercice de leur travail et ce, en fonction de la répartition réelle de leur temps de travail. Cette étude menait à l'identification de la supervision de l'enseignement (supervision pédagogique) comme l'activité de gestion la plus prisée par ces derniers. On peut donc voir ici de quelle manière les attributs d'efficacité et les critères de rendement (stimuli contreconditionnants) ont été jumelés à la supervision pédagogique (stimulus à contreconditionner). À la lumière de cette discussion, les participants étaient en mesure de constater que l'exercice de la supervision pédagogique permettait, par exemple, d'abaisser le taux d'abandons scolaires, d'améliorer les résultats des élèves aux examens, etc.

La prochaine étape de cette activité consistait à présenter quelques faits tirés de la recherche des vingt dernières années concernant le

rendement des élèves et l'efficacité de l'enseignement. Ces faits faisaient ressortir des mots ou notions tels "le succès scolaire", "la réussite des élèves", "la qualité des apprentissages", "l'amélioration du rendement, de la formation et du succès des élèves". Or, ces notions pouvaient également servir de stimuli contreconditionnants en raison des réponses émotionnelles positives qu'elles sont susceptibles de déclencher chez les participants.

C'est en discutant par la suite d'un modèle entièrement basé sur les assomptions de recherches précitées que ces stimuli ont pu être jumelés à la supervision pédagogique. En effet, les animateurs présentaient, en dernier lieu, le modèle interactif des facteurs relatifs au succès scolaire, élaboré par Squires (1986), qui fait clairement ressortir un lien causal existant entre la supervision exercée par les directions d'école, l'efficacité de l'enseignement et le succès scolaire des élèves.

Pour terminer, disons que dans l'ensemble, cette activité mettait les participants en présence de recherches qui, en soi, étaient susceptibles de déclencher chez eux une réponse émotionnelle positive puisqu'il s'agissait premièrement d'une étude appliquée, celle de Mangieri et Arnn, se rapprochant de leur vécu et d'autre part, de propositions confirmées par plusieurs recherches effectuées au cours des vingt dernières années.

La crédibilité de la source de communication

Divers auteurs (Leduc, 1984; Staats, 1986) ont démontré que les sources crédibles étaient susceptibles de revêtir une valeur émotionnelle positive. Or, ces mêmes auteurs nous disent que sont crédibles, pour la majorité des individus, les personnes qui, en tant que communicateurs, possèdent de l'expertise.

À cet égard, l'expertise des cinq animateurs de la journée en matière de supervision pédagogique était évidente. En effet, tel que l'a souligné dès le début de la rencontre, le directeur de l'Association, les animateurs venaient non seulement d'écrire un livre sur ce sujet, mais certains d'entre eux avaient également participé à plusieurs recherches portant sur le même thème. De plus, leur expertise s'étendait sur des sujets entourant cette réalité soit l'administration scolaire, l'éducation, l'animation, etc, qui constituait, pour certains d'entre eux, l'apanage de leur préoccupation de recherche et pour d'autres, leur discipline d'enseignement.

Outre l'expertise, un autre élément contribue également à rendre une personne crédible, soit celui des expériences vécues par cette personne. En effet, il semble que plus ses expériences se rapprochent ou sont semblables

à celles des individus auxquels s'adresse la communication, plus ces derniers lui accorderont de la valeur.

En regard du choix des animateurs, cet élément fut donc pris en considération par les concepteurs de la session de perfectionnement qui veillèrent à intégrer à l'équipe d'animateurs une personne dont les expériences de travail actuelles (directeur d'une polyvalente) s'apparentaient au vécu professionnel des participants.

Les autres stimuli positifs présents dans la situation

Le béhaviorisme paradigmatique fait ressortir, qu'outre les stimuli reliés à la personne elle-même, que des stimuli présents dans la situation peuvent également influencer le changement des attitudes car ces derniers sont aussi capables d'engendrer des réponses émotionnelles chez les individus.

Or, l'expérience tend à démontrer qu'en ce qui a trait aux sessions de perfectionnement suivies par les directeurs d'école, que ceux-ci semblent apprécier dans une grande mesure des éléments tels: l'emploi de méthodes

ou stratégies pédagogiques diversifiées, l'utilisation et la remise de matériel de qualité, une planification adéquate des activités qui permet d'éviter une perte de temps, un environnement physique fonctionnel et agréable, etc.

Les responsables de la journée de perfectionnement veillèrent donc, au cours de la planification et de l'organisation de cette journée, à s'assurer la présence de ce genre d'éléments positifs pour les directeurs d'école afin que ces derniers les associent à cette journée, rendant ainsi propice la modification de leurs attitudes envers le thème central de la présente session, soit la supervision pédagogique.

En résumé, ce chapitre a tenté de démontrer comment pouvaient s'appliquer certains principes issus du cadre théorique dans une activité visant à modifier les attitudes des directions d'école à l'égard de la supervision pédagogique. La conclusion exposera certaines tendances qui se dégagent des suites de cette application et des pistes de recherche qu'elle suscite.

CONCLUSION

On peut, à la lumière de la problématique établie au chapitre 1, dégager quelques constats relatifs au système scolaire québécois actuel. Les voici résumés de façon succinte:

- la nature et l'ampleur des problèmes relatifs au système d'éducation québécois imposent un défi pour les prochaines années, soit celui d'améliorer la qualité de l'éducation;

- une solution possible: la supervision pédagogique qui bien que considérée comme une fonction de gestion majeure pouvant contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ne fait pas partie des pratiques courantes des directions d'école;

- toute tentative qui vise à modifier un comportement d'action donné (en l'occurrence, l'exercice de la fonction de supervision pédagogique), doit permettre la modification préalable ou concurrente des attitudes des personnes impliquées (les directeurs et directrices d'école) à l'égard du comportement d'action souhaité.

De ces constats, découle la question à laquelle l'auteure de cette recherche a tenté de donner réponse, au cours des pages précédentes. Elle se formule en ces termes:

> **Comment rendre encore plus positives les attitudes des directeurs d'école, principaux responsables de la gestion pédagogique, à l'égard de la supervision pédagogique ?**

Cette question fut discutée sous deux angles différents, soit sous celui de la théorie et celui de la pratique.

En effet, la recherche s'est, dans un premier temps, attardée à investiguer la notion des attitudes à travers la littérature. Ce faisant, il fut possible de définir un cadre théorique permettant d'identifier divers procédés de modification d'attitudes.

Préoccupée par l'aspect opérationnel du changement des attitudes l'auteure entreprit, par la suite, une brève tentative d'application de certains principes relatifs à la modification des attitudes issues de ce cadre théorique. L'exercice consista à expliquer comment ces principes furent appliqués lors de l'élaboration et la tenue d'une session de perfectionnement portant sur le

thème de la supervision pédagogique, laquelle session était principalement destinée à des directeurs d'école.

Aussi aurait-il été intéressant pour faire suite à cette application de mesurer statistiquement l'impact de l'application des principes issus du cadre théorique à notre plan d'intervention sur les attitudes des directeurs d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

Bien que ce genre d'analyse n'ait pas été effectuée scientifiquement, certains indices permettent d'observer une tendance positive à cet égard. En effet, deux questionnaires furent remis aux participants au cours de la session de perfectionnement (voir Appendice B). Le premier questionnaire, intitulé "EXERCICE 1", était complété au tout début de la journée. Il invitait les participants à ordonner 17 dimensions de la tâche d'un directeur d'école en se basant sur le temps réel consenti à l'exercice de chacune de ces dimensions. La compilation des réponses données permit de situer le temps consacré à l'exercice de la fonction de la supervision pédagogique (supervision de l'enseignement) puisqu'elle figurait comme l'une des dimensions de la tâche d'un directeur d'école. Ainsi, sur 61 répondants, dix d'entre eux, soit 6.1 % des répondants, identifiaient la supervision pédagogique comme étant la tâche à laquelle ils consacraient le plus de leur temps de travail.

Le deuxième questionnaire intitulé "Exercice 5", fut, quant à lui, complété en fin de journée. Il cherchait à identifier l'intérêt des participants à vouloir expérimenter le type de supervision proposé au cours de la session de perfectionnement. La compilation des réponses fit ressortir un intérêt important à vouloir expérimenter ce type de supervision pédagogique. En effet, chez les 76 répondants, 29 situent leur intérêt à 4 sur une échelle de six points (allant d'aucun intérêt à un très grand intérêt), 19 répondants à 5 et deux répondants à 6. Plus de 65% se situent ainsi dans la proportion positive de l'échelle.

Ces résultats pourraient amener à conclure que l'intervention décrite au chapitre III a eu un impact positif en regard des attitudes des participants à l'égard de la supervision pédagogique.

Cependant, ce genre de conclusion ne pourrait être confirmé que par une étude plus poussée. Ainsi, une telle étude pourrait-elle donner suite à la question de cette recherche par l'émission et la vérification d'une hypothèse qui soustend en quelque sorte, les données du cadre théorique. Cette hypothèse pourrait se lire comme suit:

Un programme d'intervention incluant certains principes issus du cadre théorique pourrait rendre plus positives les attitudes des directeurs d'école à l'égard de la supervision pédagogique.

La vérification d'une telle hypothèse contribuerait certes à venir enrichir la problématique de ce travail et pourrait conséquemment servir d'assise à une recherche ultérieure.

APPENDICE A

Activité 2:

La supervision, une fonction centrale

Responsable de l'activité 2: Luc Girard

Description de l'activité 2

Au cours de cette activité, les participants effectueront l'exercice 3 qui consiste à définir la mission PREMIERE DE L'ÉCOLE. (P.15)

Suivra ensuite un exposé où l'animateur présentera à l'aide d'un diaporama, divers résultats de recherches:

1- Étude de Mangieri portant sur les écoles efficaces (voir p.16, 17, 18)
2- Recherche des 20 dernières années portant sur l'apprentissage et le rendement des élèves (voir p.19)
3- Modèle de Squires (voir p.20)

Pour clore cette activité, l'animateur dégagera de cette présentation quelques conclusions (voir p.21)

Objectifs de l'activité:

- Permettre aux participants d'énoncer leur conception de la mission de l'école.
- Permettre aux participants d'acquérir des connaissances en ce qui a trait aux données de recherches portant sur les écoles efficaces, sur le rendement et l'apprentissage des élèves.
- Permettre aux participants d'acquérir une compréhension de la relation qui existe entre le succès scolaire (mission de l'école) et la supervision.
- Favoriser chez les participants une prise de conscience de l'importance de la fonction de supervision qui devient un moyen d'atteindre efficacement la mission de l'école. (attitudes)

.EXERCICE #3

Comment définissez-vous la mission première dévolue à l'école, mission sans laquelle elle n'aurait plus sa raison d'être ?

LES 14 ATTRIBUTS D'EFFICACITÉ EN ÉDUCATION

1. Des objectifs d'apprentissage et de comportement clairs;
2. De l'ordre et de la discipline;
3. Des attentes élevées face aux élèves;
4. Des professeurs efficaces;
5. Des encouragements et des stimulations prodigués tant aux professeurs qu'aux élèves;
6. Un environnement scolaire positif;
7. Une administration qui exerce du leadership;
8. De l'aide de la part de la communauté;
9. De l'insistance sur le temps d'apprentissage scolaire;
10. Des travaux à la maison fréquents et contrôlés;
11. Un contrôle régulier et fréquent du progrès des élèves;
12. Des programmes bien coordonnés;
13. Des stratégies d'enseignement variées;
14. De nombreuses occasions de responsabilité pour les élèves.

CRITERES DE RENDEMENT UTILISÉS POUR LE CHOIX DES ÉCOLES EFFICACES

- Participation des élèves à des compétitions à contenu scolaire (ex.: exposition de sciences, concours oratoire, etc.);
- Résultats des élèves aux épreuves de compétence minimale;
- Résultats des élèves aux examens (épreuves standardisées de rendement scolaire);
- Nombre d'élèves qui poursuivent leurs études après le secondaire (écoles post-secondaires, écoles spécialisées, armée);
- Taux d'abandons scolaires.

LES DIMENSIONS DE LA TACHE D'UN ADMINISTRATEUR SCOLAIRE SELON L'ORDRE DES RÉPONSES DONNÉES (1)

1. **LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT**
2. **L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES PROFESSEURS**
3. Le développement des programmes
4. La gestion du personnel
5. L'implication et l'aide à la communauté
6. Le dépannage et la résolution des problèmes
7. Le contrôle des finances
8. Le règlement des cas de discipline
9. Le développement individuel des élèves
10. L'organisation des activités parascolaires
11. L'emploi de personnel supplémentaire ou spécial
12. Le travail avec la direction supérieure
13. Le règlement personnel des problèmes d'élèves
14. La réglementation de la sécurité
15. Les échanges professionnels entre collègues
16. Le règlement des problèmes de groupes raciaux ou ethniques
17. La collaboration avec les syndicats

(1) J.N. Mangien et al., in MORRISETTE, D., Revue information, déc. 1987.

QUELQUES FAITS TIRÉS DE LA RECHERCHE DES 20 DERNIERES ANNÉES CONCERNANT LE RENDEMENT DES ÉLEVES ET L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

1. La formation de l'élève peut être mesurée avec validité et fidélité dans plusieurs domaines importants.

2. L'enseignant(e) et l'école ont un effet significatif sur le succès des élèves aux examens (tests standardisés).

3. Les élèves attentifs ou actifs en classe réussissent généralement mieux que ceux qui ne sont pas attentifs ou actifs.

4. La quantité de temps passé en classe à la réalisation d'activités significatives pour les élèves est en relation directe avec la quantité et la qualité des apprentissages qu'ils réalisent.

5. Les élèves qui réussissent les travaux et contrôles journaliers ont plus de chance d'obtenir de meilleurs résultats aux examens (tests standardisés).

6. Lorsque les enseignant(e)s présentent en classe la plupart des éléments du contenu et des habiletés prévus aux examens (tests standardisés), les élèves ont plus de chances d'y obtenir des résultats élevés.

7. Les programmes, par eux-mêmes, ne sont pas une garantie d'une meilleure formation des élèves.

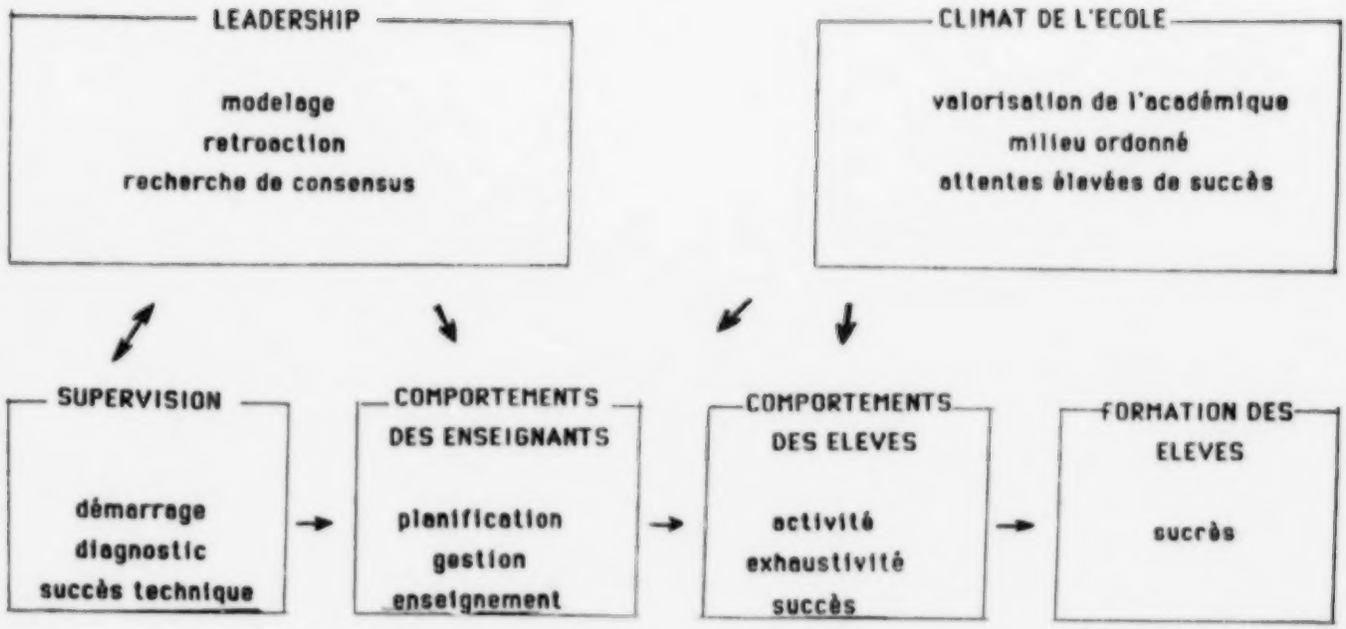
8. L'école peut arriver à produire le succès scolaire ou une excellente formation chez les élèves de toute provenance socio-économique.

9. Le directeur(trice) d'école exerce une influence énorme sur le maintien ou le raffinement d'un environnement social susceptible de promouvoir la formation et la discipline à l'école.

10. Le changement des pratiques ou des méthodes qu'on souhaite réaliser à l'école prend généralement des années à s'accomplir (deux à cinq ans). De plus, il est conditionnel à un changement positif des attitudes.

MODELE INTERACTIF DES FACTEURS RELATIFS

AU SUCCES DE L'ELEVE (1)



(1) Squires

CONCLUSION

Considérant la mission PREMIERE de l'école qui est d'assurer la formation intégrale de la clientèle et leur succès scolaire:

1. L'enseignant(e) devient un élément central...

2. Une priorité: lui offrir aide et support...

3. Par le biais d'une fonction qui apparaît essentielle: LA SUPERVISION...

APPENDICE B

Deux questionnaires

EXERCICE #1

LES DIMENSIONS DE LA TACHE D'UN(E) DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE

Voici une liste des 17 dimensions de la tâche d'un(e) directeur(trice) d'école. En vous basant sur le temps que vous y consacrez depuis le début de l'année, ordonnez-les en commençant par celle à laquelle vous accordez le plus de votre temps.

RANG

1. Les échanges professionnels entre collègues

2. Le règlement personnel des problèmes d'élèves

3. La réglementation de la sécurité

4. Le contrôle des finances

5. Le dépannage et la résolution des problèmes

6. La supervision de l'enseignement

7. La gestion du personnel

RANG

8. L'organisation des activités parascolaires

9. Le travail avec la direction supérieure

10. L'emploi de personnel supplémentaire et spécial

11. La collaboration avec les syndicats

12. L'évaluation de la performance des professeurs

13. L'implication et l'aide à la communauté

14. Le règlement de problèmes de groupes raciaux ou ethniques

15. Le développement individuel des élèves

16. Le règlement des cas de discipline

17. Le développement des programmes

EXERCICE #5

A partir de l'échelle suivante, veuillez encercler le degré qui correspond à votre intérêt à vouloir expérimenter, dans votre milieu, le type de supervision proposé aujourd'hui.

aucun intérêt — très grand intérêt

1 2 3 4 5 6

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1986 La supervision pédagogique. Montréal: Collection organisation pédagogique.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION

1978 La prise de décision en éducation. Toronto: Association canadienne d'éducation.

BARNABÉ, C.et H.C. Girard

1987 Administration scolaire. Théorie et pratique. Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur.

BELLON, J. J. et E.C. Bellon

1982 Classroom Supervision and Instructional Improvement: A Synergetic Process (2nd ed.). Dubuque: Kendall and Hunt Publ. Co.

BRASSARD, A. et al.

1985 Le rôle du directeur d'école au Québec: 1ère partie. Université de Montréal.

BRASSARD, A. et al.
1986 Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie L'exercice des rôle et l'efficacité organisationnelle. Université de Montréal.

COMITÉ DE TRAVAIL SUR LA SUPERVISION
1986 Vers l'accréditation professionnelle: pour une politique de supervision au Collège des Eudistes de Rosemont.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX
1986 Actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, vol. 1, vol. 2.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
1984 La condition enseignante. Avis au ministre de l'éducation.

DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES(MEQ)
1987 Supervision pédagogique: vers un soutien au développement de la supervision pédagogique dans les écoles du Québec.

FORGET, J., R. Otis et A. Leduc
1988 Psychologie de l'apprentissage: théories et applications. Brossard: Editions Behaviora inc.

GAGNÉ, R.M. et al.
1976 Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Montréal: Éditions HRW ltée.

GERGEN, K.J. et M.M. Gergen
1984 Psychologie sociale, Montréal: Éditions études vivantes.

GIRARD,L.
1984 La modification des attitudes d'étudiants du secondaire à l'égard des handicapés physique, Thèse doctorale inédite. Université Laval, Québec.

GIRARD, L. , P. Laurin et R.-A. Pouliot
1986 Supervision pédagogique: relation d'aide, Montréal: Gouvernement du Québec, MEQ, huit fascicules

GIRARD, L., A. Leduc et D. Morissette
1987 "Les attitudes des élèves du secondaire à l'égard des handicapés", Revue Science de l'éducation, vol. XIII, no. 1.

GLICKMAN C.D.
1985 Supervision of instruction: a developmental approach, Toronto: Allyn and Bacon.

JOMPHE, G. et G. Royer
1982 "Un modèle de supervision scolaire: sa conceptualisation et son opérationnalisation", Monographie, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

JOMPHE G., et G. Royer
1987 "La supervision scolaire: Processus pour l'amélioration de l'efficacité organisationnelle", dans C. Barnabé etH. Girard, Administration scolaire. (p. 283-303) Chicoutimi: Gaétan Morin, éditeur.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, S.R. 1988, chap. 84 et modifications, art. 44.

LEBEL, S.
1983 La supervision de l'enseignement, École nationale d'administration publique.

LEBEL, S.
1987 La supervision appliquée à l'enseignement, École nationale d'administration publique.

LEDUC, A.
1984 Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social, Brossard: Éditions Behaviora inc.

LEDUC, A. et J.P. Voyer
"Le changement des attitudes à l'égard des autres", Collection: Monographie en mesure et évaluation, vol. 2, no. 3, Université Laval.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION
1965 Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION
1974 Rapport du groupe Poly. Rapport d'étude remis au MEQ, janvier.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION
1977 Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION
1979 L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action. Livre orange.

MORISSETTE, D.
1981 "Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du béhaviorisme social: ou Étude des causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer l eurs études ou de les abandonner", Les cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVI, Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

MORISSETTE, D.
1987 "L'excellence dans les écoles: rôle du leadership des directions", Revue de la FQDE, no.2, décembre.

MORISSETTE, D. et al. (sous presse)
1989 Un enseignement de qualité par la supervision synergique. Québec: P.U.Q.

PAQUETTE, C.
1986 Vers une pratique de la supervision interactionnelle. Chesterville: Interaction Éditions.

PÉPIN, R.
1981 Identification des besoins des divers agents d'éducation des commissions scolaires régionales de la région 04 en terme d'activités de supervision. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

PÉPIN, R.
1985 Le comportement de gestion des directeurs d'école secondaire du Québec: une étude descriptive. Thèse doctorale inédite. Université de Montréal, Montréal.

SQUIRES, D.A., W.G. Huitt et J.K. Segars
1984 Effective schools and Classrooms: A research-based perspective. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.

STAATS, A.W.
1975 Béhaviorisme social. Brossard: Éditions Béhaviora inc. 1986.

THOMAS,R. et D. Alaphilippe
1983 Les attitudes. Collection: Que sais-je ?. Paris: Presses Universitaires de France.

FIN